



国語教育における話し言葉指導の目標論の検討

| | |
|----------|---|
| 著者 | 長田 友紀 |
| 雑誌名 | 文藝言語研究. 文藝篇 |
| 巻 | 60 |
| ページ | 27-46 |
| 発行年 | 2011-10-31 |
| その他のタイトル | Goals of Communication Education in Japanese Education |
| URL | http://hdl.handle.net/2241/114434 |

国語教育における話し言葉指導の目標論の検討

長 田 友 紀

1 はじめに

話し言葉指導の目標論のレビューは、時系列に沿って概観されたものが多い（近藤, 1979; 野地, 1980; 青木, 1981; 近藤, 1981; 高橋, 1981; 高森, 1982; 甲斐, 1991, 1992; 有働, 1994; 高橋, 1994; 増田, 1994; 高橋, 1999; 山元, 2000; 中村, 2001）⁽¹⁾。これら時系列による概観のほかにも甲斐雄一郎は「形式」「内容」「思考」「コミュニケーション」の枠組みを設定し、1980年代までをレビューしている（甲斐, 1990a）。さらに長田は、甲斐の「思考」と「コミュニケーション」の枠組みを用い1990年代の目標論について概観を行っている（長田, 1999）⁽²⁾。また藤森裕治は人間形成に関する三つの柱を立てた上で1980年代から90年代の動向を把握している（藤森, 2002）。第一の柱は「言語感覚・言語知識・言語技能を段階的に系統的に育成し、主体の自己確立を図ることが人間形成につながる」とするものである（時枝, 1963; 興水, 1954）。第二の柱は「言語活動を通して彼らにコミュニケーション経験を積ませることが人間形成につながる」とするものである（西尾, 1957; 倉澤・青年国語研究会, 1970）。第三の柱は「以上の柱を踏まえつつ、人間形成という目標それ自体を基軸として、学習者に自立した社会人として望まれる基本的な態度・姿勢を育む」ものである（増田, 1994）。藤森はこれらを踏まえ、1980年代前半は第一の柱が重視され、1980年代後半は第二の柱が再評価された。1990年代前半になると第二の柱が重視され、1990年代後半は三つの柱の総合化が進んできたという。

このように話し言葉指導の根底に対話による人間形成が目標として存在していることは様々な論者によって指摘されてきた。人間形成をねらう話し言葉指導については、現状ではおよそ共通理解が得られているとみてよいだろう。問題はその実現方法や指導法、カリキュラムであり、そこにおいて様々な議論や立場が生じていると考えられる。しかし、これまでの話し言葉指導の目標論レビューでは、目標論のみを取り立てて論じるものが多かった。このような論じ

方では、話し言葉指導の目標とカリキュラムと指導法との相関関係の問題を浮き彫りにすることは難しい。なぜなら教育の様々な事象においては、教育目標があらゆる側面において影響を与えているためである。話し言葉指導において、どのような目標に立脚したときに、どのようなカリキュラムとなり、どのような指導となるのだろうか。さらに目標の捉え方の相違によりどういった問題が生じるのだろうか。これらの問いについて考察することが目標論の主要な課題となる必要があるだろう。さらに従来の問題点として、目標論が教育的な視点からのみ論じられる傾向が強かったことも指摘できる。話し言葉は人間によるコミュニケーションそのものである。相互作用というコミュニケーションの本質を踏まえたうえでの目標論の検討がポイントとなるが、これまでは不十分であった。

そこで、本稿では戦後の話し言葉指導の目標論について、カリキュラム論と指導方法との関係にまで視野を広げて検討することを試みる。その際、コミュニケーションにおける相互作用の特質に着目し、現在までの話し言葉指導の目標論における成果と課題を明らかにする。

2 目標論における課題領域と社会的情緒領域の極の設定

(1) 課題領域と社会的情緒領域

人間のコミュニケーションにおける相互作用を詳しく分析した一人に Bales, R. F. がいる。特色は人間のコミュニケーションを「課題領域」と「社会的情緒領域」とに区別した点にあり、相互作用分析 (Interaction Process Analysis (IPA)) と呼ばれている (Bales, 1950)。前者の課題領域とは、話題そのものの議論に関する行為である。「意見を与える」「示唆、方向を示す」や、対照的な「意見を求める」「示唆を求める」などがある。後者の社会的情緒領域とは人間関係の調整に関わる行為であり、肯定的・否定的なものがある。肯定的なコミュニケーション行為としては、例えば「連帯性を示す」「緊張緩和を示す」などがある。逆に、否定的な社会的情緒領域としては、「敵対心を示す」「緊張を示す」といったものがある⁽³⁾。Bales は話し合いにおいて、話題そのものに対しての発話だけでなく人間関係の調整のための発話も同時に多く行われ、それによってコミュニケーションの均衡が取られている様子を見出した。このようなコミュニケーションの機能を二分する枠組みは、これまでも多く提案されてきている⁽⁴⁾。

「課題領域」と「社会的情緒領域」について、教育学の立場から追求しているのが岡田敬司である。発達心理学の知見などをもとにして、子供から大人へのコミュニケーションの形成過程を追っている。岡田は人間形成における両者の関係について「人間形成のコミュニケーションはすべて気持ちの分かち合いと事柄における一致を並行して成し遂げなければならないし、また、成し遂げることができる」（岡田, 1998, p. 235）という。「心の世界」とは「行為的世界」であり逐一相手によって受け入れられないと安定しないが「生活的概念」でもあり経験的に正誤が決まるという。一方、「事柄の理解」とは「科学的概念」であり演繹的に正誤が決まるという。前者は「社会的情緒領域」、後者は「課題領域」に関するものだといえる。

以上のコミュニケーションに関する様々な議論を踏まえれば、相互行為のコミュニケーションにおいては、情報内容に焦点を当てた「課題領域」の極と、他者との人間関係に焦点を当てた「社会的情緒領域」の極がある。しかも、両者とも相互作用のコミュニケーションの中に含まれており、本来は切り離して考えることはできない。

しかし、ここで注目すべきは岡田が両者の一致をあえて強調している点である。岡田は近代の教育において「客観的な事柄の描写のほうだけが肥大し、気持ちの分かち合いのほうが欠落していった」（岡田, 1998, p. 235）と指摘する。コミュニケーションにおいては両者は常に含み込まれていても、教育という文脈においては両者の力点の置き方が異なることに問題を見いだしているのである⁽⁵⁾。そこで国語教育における目標論の検討にあたっては、この「課題領域」と「社会的情緒領域」に着目しながら検討をすすめていく。

（2）国語教育の目標論の検討

話し言葉指導においても、目標論の二区分としてこの「課題領域」と「社会的情緒領域」はさまざまな形で言及された⁽⁶⁾。国語教育における話し言葉指導の代表的な区分を示したものが、表1である。

西尾実は、話し言葉における「独話」「対話」「会話」には、それぞれ「一般形態」と「特殊形態」があるという（西尾, 1947）。「一般形態」とは、生活的であり、話題がそれからそれへと、連想のままにたえず移っていくとされる。一方、「特殊形態」は、知的であり問題の解決、または真理の発見に向かってなされるものとされる。具体的には「独話」として講義・講話・講演・演説などがあげられている。「対話」としては問答・対談がある。「会話」としては討議・協議・

会議が示されている。西尾のいう「一般形態」は「社会的情緒領域」であり、「特殊形態」は「課題領域」とみなすことができる。

倉澤栄吉は、話し言葉指導における「内部指向的に事物認識、理性的な認識の能力」と「ことばの持っているひとつの倫理性」の二つに着目する（倉澤・青年国語研究会, 1970, p. 69）。「論理性」や「事物認識」は「課題領域」であり、「倫理性」は相手意識であり「社会的情緒領域」とみなすことができる。

甲斐雄一郎は、話し言葉指導における形式主義と内容主義の二元論を乗り越えるために、森岡健二を批判的に検討し「思考」と「コミュニケーション」という極を提案した（甲斐, 1990a）。内言として思考法の教育が可能な「思考」の極と、実際のコミュニケーション場面において外言としての「コミュニケーション」の極を設定している。

有元秀文は、「相互交流のコミュニケーション」をめざすために、「問題解決のコミュニケーション」と「対話のコミュニケーション」に分けて考える。前者は「人と人が言葉によって交流することによって、相互理解を達成する」ものであり、後者は「人と人が心の交流によって相互交流する」ものである（有元, 1996）。有元は、この二種類のコミュニケーションが話し言葉指導だけではなく、読むことや書くことの指導に不可欠であることも指摘している。

山元悦子は、思考・認識を深めるための対話として「問題解決」や「鑑賞」といった行為をあげている。一方、情報交換や社会生活のための対話として「親睦」（自己紹介等）や「伝達」（インタビュー、依頼）をあげている（山元, 1997, pp. 45-46）。

ここまで述べてきたように、話し言葉指導の目標論は大きく「課題領域」と「社会的情緒領域」の二極から把握できるといえる。国語教育においては、この両者のどちらにより重きを置くのかという目標設定がなされやすい。以下、両者

表 1 話し言葉指導における代表的な二極の設定

| | 課題領域 | 社会的情緒領域 |
|--------------|--------------------------|----------------------|
| 西尾実 (1947) | 特殊形態 (知的) | 一般形態 (生活的) |
| 倉澤栄吉 (1970) | 論理性 (事物認識) | 倫理性 (相手意識) |
| 甲斐雄一郎 (1990) | 思考 | コミュニケーション |
| 有元秀文 (1996) | 問題解決のコミュニケーション | 対話のコミュニケーション |
| 山元悦子 (1997) | 思考・認識を深めるための対話 (文化生活) | 情報交換のための対話 (社会生活) |

の特徴的な議論をみながら目標論の問題を考察する。

3 課題領域重視の問題

(1) 課題領域重視の系譜

甲斐雄一郎と有働玲子はこれまでの話し言葉指導における課題領域重視の系譜をレビューしている。課題領域重視とは、話し言葉指導における論理性や思考力をより重視した立場である。この立場として、甲斐は興水実や大久保忠利、実践としては石黒修の読みの授業における討論指導や、日本話しコトバ教育研究会（話教研）のディベート⁽⁷⁾をあげている（甲斐, 1990a）。有働は課題領域重視である批判的思考の系譜として、望月久貴、興水実、森岡健二、井上尚美らに注目している（有働, 2000）⁽⁸⁾。このほかの課題領域重視の立場として、レトリックを国語教育に導入した香西秀信や、論破を重視した討論指導の野口芳宏などもあげることができる（香西, 1995; 野口, 1990）⁽⁹⁾。

1990 年前後から、話し言葉指導は広がりとともに多様な様相を呈してくるようになった。例えば、ディベートや論理的思考が幅広く認識されるようになったのはその一例である（高橋, 1996）。ここでは、早くからディベート指導を確立してきた大久保忠利の議論をみてみることにしよう。大久保は話し言葉指導の目標について次のようにいう。

日本語を正しく身につけさせ、よくつかいこなせるようにする⇔正しく考える力を育てる。それによって現実を正しく認識し・認識を通達し受けとり・それにもとづいて正しく行動し、現実を変化させる力を身につけさせる、ということに帰着します。（大久保・小林, 1961, p. 13）

大久保の議論のポイントは、正しい言葉を身につけ使いこなすことで、正しい思考力や認識力が育成できるという点である。さらに、これらの能力によって現実世界を変革することまでも見据えている⁽¹⁰⁾。

ではこういった課題領域をより重視した目標にはどのような問題があるのだろうか。思考力や論理力といった「課題領域」を重視した典型的な話し合い実践がディベートであった。そのメリットについては多くの文献で既に論じられている（松本, 1982; 川本, 1993）。ここではディベートに関する問題点を概観することで、課題領域を重視した場合の問題を考察していく。ディベ

トに関する主な問題点は次のようになる⁽¹¹⁾。

1. 課題領域そのものに関する問題

- (a) 特定の思考形式のみに従事する問題
- (b) 課題を深めにくい問題
- (c) 実際の討議とは乖離している問題
- (d) 適切な話題は何かという問題

2. 課題領域と社会的情緒領域の統合に関する問題

- (e) 課題領域のコミュニケーション突出の問題

(2) 課題領域そのものに関する問題

(a) は特定の思考形式のみに従事する問題である。高橋俊三は、ディベートは教室が沸いて活性化するとしながらも「相手の論を切っていくということ、つまり消去法による討論であることが気になる。また、多くの選択肢があるのではなく、賛成か反対かという二者択一の論理であること」(高橋, 1993, p. 58) に問題をみだしている。つまり、思考力の育成を掲げつつも、そこで取り交わされる思考が二者択一という極めて限定的な思考となっているのである。この「二値的思考方」(two-valued orientation)⁽¹²⁾ とコミュニケーションの問題についてもっとも端的な指摘をしたのが Hayakawa, S. I. である。彼は、「日常の言語は多値的思考方 (multi-valued orientation) とでも名付けられるものを示す。われわれは判断の尺度を持っている」(ハヤカワ, 1974, p. 236) として、二値以上あるいは中間的な思考が必要であることを指摘する。

(b) は課題を深めにくい問題である。甲斐雄一郎は、大久保らのディベート指導が論理的思考力を強調していたにもかかわらず、実は議論が深められていなかったことを指摘する(甲斐, 1990b)。その原因を「論じ方や論破の仕方に比べて論じる対象への関心が希薄」(甲斐, 1990c, p. 75) なためだという。ゲームとして論題が設定されるディベートについては、論題の必然性が問題となるのである。さらに、Hayakawa はディベートのような「二値的思考方」について「闘争心を増大させるが、世界を正確に評価する能力をひどく弱める」(ハヤカワ, 1974, p. 234) とも指摘する。上記の (a) のような二値的な思考を基盤としたディベートや討論では、論破や勝敗といった闘争に関心が向きがちになる。その結果、課題内容の追求が深まらないというのである。ディベートのような二値的な議論は本質的に闘争や勝敗に焦点化しがちだといえる。

(c) は実際の討議とは乖離している問題である。宇佐美寛は、ディベートとは「かなり人工的な条件設定の枠内で計画された、比較的やさしい討論にすぎない」(宇佐美, 2009, p. 87) と指摘する。通常、話し合いは「いわゆるディベートのようにルールが定まって定型化されたコミュニケーションではない」(宇佐美, 2009, p. 114) のである。長田も、ディベートでは進行が予め決まっているため「協働で筋を構築する点では、学習者はその一部を担っているに過ぎない。」(長田, 2009, p. 54-55) と指摘した。一定時間が過ぎれば「立論」から「尋問」「反駁」などへ移行する。当事者同士が納得や合意をしなくとも、時間がくれば話し合いは終わるのである。話し合いをまとめつつ、どう次の論点に移るのかについては十分に学ぶことができない。さらに、最も困難な行為である合意をする必要もない。どちらの議論が優勢だったかを第三者の審判に判定してもらうのみとなる。このように、ディベートはあくまでも限定された形式の話し合いなのである。このほか三浦和尚は肯定・否定に無理やり分けられた生徒たちが、本当の意見を言わせてくれと申し出た事例をあげている。本来なら、表情、身振り手振りや熱意なども含めた全体的な表現で話し合わなければならないのに、ディベートでは「ゲームとして肯定・否定に分かれるという枠を崩せないため……そういった表現の全体性を保証することは難しい」(三浦, 2002, p. 50) と指摘する。また Scardamalia and Bereiter は、近年の学習科学の知見を踏まえ「根拠を示すことや説得することが強調されているのは重要なことではあるが、それだけでは問題について理解を共有するという解決へは進まない」(Scardamalia and Bereiter, 2009, p. 84) ことを指摘する。実際の問題解決には、フォーマルで公的な議論の場と同時に、私的な場での討議が必要であるというのである⁽¹³⁾。つまり、ディベートのようなフォーマルな討議と実際の問題解決の討議には大きな差がある。通常の話し合いとの差異が大きいので、ディベートを鍛えても問題解決のための話し合いの力を育成しにくいといえる。ただし、この限定性こそが思考力の教育に重点化しやすく、むしろ有効であるという指摘もありうるだろう。だが、(a) で述べたように思考のパターンが限られていることと、他の討議の力として転化しにくことは押さえておくべきである。以上の議論を踏まえれば、ディベートは話し合いの中でもかなり限定された形式であることがわかる。学習者は話し合いの中でも限られたスキルのみを活用していることになる。よって、通常の問題解決を目指した話し合いの能力を育成するにはディベートだけでは不十分である。

(d) は適切な話題は何かという問題である。話題によってはそれが国語科

で実施することが適切なのか否かが問われてしまうことがあった。しかし、この問題については世羅博昭の単元目標の二重構造化図によって基本的には解決されている。世羅は、その話題についての問題解決を目指す学習者の目標と、その話題を通して国語の力を身につけさせるという教師の目標があることを示した（世羅，1989，p. 158）。したがって国語教育としては、育まれる言葉の力が明瞭でありさえすれば、原理的には話題はどんなものでもよいといえる。ただし、数多くの話し合いを指導してきた大村はまは、教師自身が指導できる範囲の話題を選定しないとうまくいかないことを指摘する（大村，1982，p. 56-57）。また甲斐は「現実の場における共同の問題探求・問題解決者となる」話題の選定こそがポイントとなることも述べる。そして「ディベートの過程において得られた知見や判断を手引として、その後も検討し続けられるようにする」（甲斐，1990b，p. 12）ことができないと、話し合いの力も十分に身につけられないと指摘するのである。このように話し言葉の指導としてより適切な話題がありうるということが提起されてはいるが、まだ十分に解明されてはいるわけではない。

（3）課題領域と社会的情緒領域の統合に関する問題

（e）は課題領域のコミュニケーション突出の問題である。甲斐雄一郎は、戦前からすでに「討論は口先だけの子どもを育てる」「討論すればするほど人間関係が悪くなる」（甲斐，1997，p. 5）ことが提起されていたという^{（14）}。藤森裕治は、中学でディベートに慣れたA子が先鋭的な物言いで他者を論破したときに、周囲から奇異な印象を持たれ気まずい雰囲気になってしまったことを指摘した。その原因について「A子がディベートの特性を踏まえて「ものの言い方」を工夫していたのに対し、他の多くの学習者は、あくまでも個々の言語感覚を基準にして彼女のことばをとらえていた」（藤森，1995，p. 128）からだと解釈する。課題領域のコミュニケーションを重視する場合であっても、社会的情緒領域のコミュニケーションとの整合性をどうするかが問われているのである。

ここまでみてきたように、以上の（a）（b）（c）は主としてディベートに固有の問題であるといえる^{（15）}。また（d）の言語学習として適切な話題は何かという問題については、後述するように社会的情緒領域を重視した場合にも同様の問題が生じることになる。一方、（e）のように課題領域と社会的情緒領域の統合に関する問題は、ディベートに限らず論理的思考力を強調した話し合い

に生じやすい根本的な問題である。このように課題領域を重視した目標が抱える大きな問題とは、課題領域と社会的情緒領域の統合に関するものといえる。

4 社会的情緒領域重視の問題

(1) 社会的情緒領域重視の系譜

社会的情緒領域の重視とは、実際の言語生活や他者や関係性などを重くみるものである。具体的に甲斐雄一郎は「言語生活にもとづく音声言語教育のたちば」(甲斐, 1990a)として、大村はまや安居総子の単元学習をあげている(大村, 1983; 安居, 1982)。近年ではこのほかにも、他者や関係性をより重視するものも数多く登場している(高橋, 1993; 山元, 1997; 村松, 1998; 長田, 1999; 森, 2001; 高木, 2001)。グループエンカウンターなどの心理学的なアプローチなども含んでよいだろう⁽¹⁶⁾。

倉澤栄吉は、課題領域としての思考が対話の表の面としてももちろん重要だとしつつも、社会的情緒領域について次のようにいう。

共鳴・感銘ということが対話関係の元にある。筋の通った論理がふたりの間に存在しているだけでなく、電波のようなもの、一種のムードのようなものがあるのである。この感覚を深めることを対話者が指向していなくては、相手に発言権を許すとか、相手の言っていることが自分とぴったりするとか、相手を寛容に認めるとかの微妙な態度はとれない。

(倉澤・青年国語研究会, 1970, p. 138)

倉澤は「微妙な態度」という表現で社会的情緒領域コミュニケーションの重要性について言及する。話すことだけでなく、他者を受容し互いに響き合う受け手の重要性を指摘しているのである。

さらに、安居総子もコミュニケーションという視点から「人間どうしのコミュニケーションを通して、相互に相手を理解し、共通の広場をみつけて、一つの目的のために協力する、また協力しようとする人間を育てることが話し言葉指導なのである」(安居, 1994, p. 32)という。山元悦子も「異質な考え方を持つ者同士が、立場を越えて相互に助け合い共存を図る、共生時代を支える能力」(山元, 1997, p. 21)を目指すべきだという。これらは他者理解や協同性を重視しているといえる。話し言葉の実践を通して教室内のコミュニケーションを

豊かにし、人間関係を構築しながら言語能力を育成する立場である。

こういった社会的情緒領域をより重視した立場の問題点をあげれば次のようになる。

1. 社会的情緒領域そのものに関する問題

(f) 関係性や社会性をどう教えるのかの問題

(g) 関係性や社会性の指導を国語科が担うべきかの問題

2. 社会的情緒領域と課題領域との統合に関する問題

(h) 他者に配慮するだけでよいのかという問題

(2) 社会的情緒領域そのものに関する問題

(f) は関係性や社会性をどう教えるのかの問題である。森岡健二は、話し言葉指導において「理くつだけを教えても全く意味はない」(森岡, 1972, p. 28)と主張した。国語科での「お芝居的な言語練習」(森岡, 1972, p. 29)で果たして身につけられるのかと問題視している。他者への配慮や対話的なコミュニケーションをどのように指導するのかというのが問われてきたといえる。

この問題については大村はまなどの実践や、近年の話し言葉指導関連文献の急増などによって、様々な指導法が提案されてきている。グループエンカウンターなど人間関係を緊密にするためのプログラムも充実しつつある。

(g) は関係性や社会性の指導を国語科が担うべきかの問題である。仮に指導方法がはっきりしたとしても、生活全般に関わるコミュニケーションの問題を国語科が担うべきなのかという問題である。森岡は、国語科で生活習慣となるまで指導を徹底させるのは「能率が上がらないばかりか不可能でさえある」(森岡, 1972, pp. 28-29)といい、国語科は読むこと、書くことに特化すべきだと主張した。また、もし担うべきだとしても、どのような話題であれば国語科として意味あるものになるのか。課題領域の「(d) 適切な話題は何かという問題」と同じく、やはり問題となる。

この問題については、これまでも当然担うべきであるという議論がなされてきた(倉澤・青年国語研究会, 1970)。さらに、コミュニケーション不全が社会問題化する現在では、むしろ積極的に取り組むべきだという意見が多く見られている。

(3) 社会的情緒領域と課題領域との統合に関する問題

(h) は他者に配慮するだけでよいのかという問題である。岡田敬司は次のようにいう。

柔軟で聞き分けが良いとき、つまり自分の論拠、自分の立場の「良い理由」をぎりぎりのところまで防衛せず、安易に、早々に投げ捨てて、相手の立場に同調してしまうとき、認知的葛藤は深まりようもなく、したがって自己の変容も表面的なものになってしまう。自分の論拠と相手の論拠をぎりぎりのところまでつきつめて対決させる討論であることが必要である。

(岡田, 1998, p. 240)

他者や相手に配慮する社会的情緒領域を重視するコミュニケーションは重要である。しかし「相手（にとって自明の規則）を理解すること、相手を尊重することは、必ず相手との合意に行き着くわけではないし、逆に、相手との合意が必ず相手の理解を含んでいた、それをもたらしたりするわけでもない」（岡田, 1998, p. 236）のである。他者に配慮するコミュニケーションと、問題解決に向かうコミュニケーションとをどのように統合していくかが重要な問題として指摘されている⁽¹⁷⁾。

この（h）問題の問題こそが最も重要な話し言葉指導の目標論の問題である。以下、この目標論の問題を考察するにあたって、指導方法やカリキュラムの問題とも重ね合わせて論じていく。

5 課題領域と社会的情緒領域の統合に向けて —指導方法とカリキュラムの視点から—

(1) 両極の統合の課題

ここまでの議論を整理すれば次のようになる。課題領域をより重視する場合では、その極だけを突出させることなく社会的情緒領域の極をどのように含み込むかが問題であった。一方、社会的情緒領域をより重視した場合でも課題領域とどう統合させるかが問題であった。このような問題状況を早くから鮮明に描き出したのが倉澤栄吉である。

内部指向的に事物認識、理性的な認識の能力を高めるとのことと、こと

ばの持っているひとつの倫理性というものをだいいじにして、相手を相手として尊重していく。そうしながら相手というものと、いつもいっしょになって、社会をよりよくしていこうという、ことばの持つ倫理性と論理性というものの実は両立しなければならない矛盾する面の問題について、教育をするというのが、国語科から追求する話しことばの研究ではなかろうか。

(倉澤・青年国語研究会, 1970, p. 69)

倉澤は、話し言葉指導における「課題領域」と「社会的情緒領域」が「両立しなければならない矛盾する面」であって、この点の本質に迫る必要があることを主張する。甲斐雄一郎は、これら両極の統合が1980年代の課題であったと捉えている(甲斐, 1989, p.146)。だが、村松賢一が「他者との関わりをいわず、ことばを媒介にして共通理解を深め、話し合いによって共同の問題解決にあたる対話能力を教育がどこまで育て切るかが、いま社会から問われている」(村松, 2001, p. 16)というように、その後も大きな問題として指摘されている。

こういった両極の統合に関しては、二つの解決の方向が存在するといえる。第一の解決策は、両極を同時に実現させる実践によって解決するものである。第二の解決策は、それぞれを重視した実践をカリキュラム上に設定することによって解決するものである。以下、この二つの解決の方向を詳しくみていく。

(2) 両極を同時に実現させる実践

倉澤が「課題領域」と「社会的情緒領域」の「両立しなければならない矛盾する面」(倉澤・青年国語研究会, 1970, p. 69)と指摘したとおり、両者を同時に両立させる方向が解決の一つの方向である。岡田敬司も「人間形成のコミュニケーションはすべて気持ちの分かち合いと事柄における一致を並行して成し遂げなければならないし、また、成し遂げることができる」(岡田, 1998, p. 235)と主張していた。両極の目標に同時に達成できるような指導実践が方法として求められているといえる。それは、話し言葉の実践を通して教室内のコミュニケーションを豊かにし、人間関係を構築しながら言語能力を育成する立場である。

寺井正憲は、西尾実のいう「主体の社会意識」(西尾, 1975, pp. 42-42)を踏まえ「ぜひ将来の日本の社会を対立のない調和に満ちた物にしたいし、そのためには西尾の考えるような社会意識が育まれるコミュニケーション教育が

探求され実践されていかなければならない」(寺井・青木, 2001, p. 29)として、ストーリーテリングや語りの授業を提案する。寺井は、ストーリーテリングや語りの授業実践において、語り手と聞き手の心の交流や一体化がなされることを示している。社会的情緒領域が深まった要因が、話を覚えて語るといいうわば課題領域を徹底したことによるものであることは興味深い。岡田のいう「事柄の一致」と「心の分かち合い」とが同時に実現した事例である。両方の局面を、指導上に取り組むことは十分に可能なのである。

さらに、両極を含み込むためのポイントは第三の極への着目であろう。課題領域と社会的情緒領域のほかに⁽¹⁸⁾、中島国太郎は第三の目標として「話しことばへの関心を高めて言語感覚をみがき、話しことばの改善に努めること」(中島, 1981, p. 195)をあげる。湊吉正や藤森裕治らも話し言葉指導における言語感覚の重要性を指摘する(湊, 1989; 藤森, 1995)。コミュニケーションにおける話題内容や他者だけでなく、それらをつなぐ言語に対する感覚が極めて重要となる⁽¹⁹⁾。

このように、両極を統合するためには、両者の目標を含み込んだ実践を構築することである。課題領域と社会的情緒領域の両方を視野に収めつつ実践を展開していく必要がある。さらに、第三の極としての言語感覚にも着目する必要があるだろう。話し合いにおける話題と他者ばかりでなく、言語そのものも意識化しなくてはならない。

以上の第一の解決策では、主に話し言葉の指導方法が問われることになる。

(3) 両極それぞれを設定したカリキュラム

第二の解決策は、両極のそれぞれを重視した実践をカリキュラム上で設定するというものである。年間カリキュラムや学校カリキュラム全体の中で、両極の統合を試みる方法である。有元秀文は、人間形成としての目標である「相互交流のコミュニケーション」に至るためには、「問題解決のコミュニケーション」と「対話のコミュニケーション」を学ぶ必要があるという。前者は具体的には会議や討論やディベートが含まれており、論理的に思考し論理的に表現することである。後者はインタビューや日常の会話やカウンセリングが含まれており、論理より人の気持ちに共感し心情を思いやることとされる(有元, 1996, p. 13-14)。つまり、両者の実践をカリキュラム上でそれぞれ行うことで、人間形成としての「相互交流コミュニケーション」が達成されると主張しているのである。

この両極のカリキュラム上の位置づけについて甲斐雄一郎は次のようにいう⁽²⁰⁾。

今日では共生が避けられない機会は極端に減少しており、意見や感受性が異なるもの同士は分かれて行動すればそれですむという状況はきわめて多いように思われる。そのこと自体は必ずしも憂うべきことではない。しかし所与のテーマを追求しようとするならば、共生を楽しむための「おつきあい」を育てる機会を一方では構想し、もう一方では共同探求に値するような論題を発見し、あるいは構成していくことが課題となるだろう。

(甲斐, 1997, p. 8)

甲斐のいう「おつきあい」は社会的情緒領域を重視した実践である⁽²¹⁾。一方で、「共同探求に値するような論題」である課題領域を重視した実践を試みる必要があるという。そのうえで、両極を重視したコミュニケーションをメタレベルで認識させ駆使できるようにするという点を最終的な目標としている。そのためにも話題設定の重要性を指摘する。

両者の統合と話題との関連を具体的に探ったものが福岡教育大学における試みである(福岡教育大学国語科, 1997)⁽²²⁾。話し言葉指導の目標を対話能力の向上におき「異質な考え方を持つ者同士が、立場を越えて相互に助け合い共存を図る、共生時代を支える能力」(山元, 1997, p. 21)としている。この基本認識のもとに「第一段階対話の価値を知る」「第二段階相互融和的な対話への指導」「第三段階相互啓発的な対話への指導」をふまえることで目標達成をねらう。第二段階の社会的情緒領域から、第三段階の課題領域へと段階的に配置することで、両極の統合を目指しているといえる⁽²³⁾。

この第二の解決策は、カリキュラムに関するものであるといえる。何について、いつ、誰とどのようなコミュニケーションをするのかが問われることになる。これらがカリキュラム作成上のポイントとなることは間違いない。ただし、カリキュラム上に両極の実践が配置されているだけでは、学習者はコミュニケーション機能の差異を自覚的に考慮することができないだろう。このようなカリキュラムを通して、学習者自身で、両極やその中間にある様々なコミュニケーションの目的・価値を自分なりに考えていくことが必要になるはずである。

なお、第一の解決策である実践上で両極を統合する方法と、第二の解決策であるカリキュラム上で両極を統合する方法は必ずしも相反するものではない。

両方の方法を取り込みながら人間形成を目指す話し言葉指導を目標とすることはもちろん可能である。

6 おわりに

本稿は、話し言葉指導の目標論の課題を概観することがねらいであった。そこで課題領域と社会的情緒領域の両極を設定し検討を試みた。

その結果、これまで指摘されてきた課題領域と社会的情緒領域の目標をいかに乖離せずに統合していくかが、現在でも問われていることを示した。本稿の大きな成果は、その解決策として二つの方向を明瞭に整理して示したことである。第一の解決策は、両極を同時に実現させる実践を設定するものである。これは指導方法を意識することで解決が可能となる。第二の解決策は、両極それぞれを重視したカリキュラムを設定するものである。両者の指導のバランスをとりうる年間指導計画などが必要となるだろう。

今後の課題としては、目標論の問題を解決する二つのアプローチは、実践レベルにおいてその成果は果たして同じとなるのか、それとも異なりうるのかなどについて検討する必要がある。

※本稿は、平成 23 ～ 26 年度科学研究費補助金（若手研究 B（23730818）研究代表者：長田友紀「発達や話題に応じた視覚情報化ツールによる話し合い指導の実証的・実践的研究」）の助成を受けた。

注

- (1) 安（2005）；西本（2006）はそれぞれイギリス、アメリカの話し言葉指導について研究しており諸外国の動向を把握するのに参考となる。
- (2) 本稿は、長田（1999）を基盤としつつも、戦後から 2010 年前後までの目標論の問題状況をカリキュラムや指導方法なども含めて総合的に捉えることを目的としている。
- (3) なお長田（2009）は、この IPA の枠組みを用いてグループ討議の考察を行っている。
- (4) 例えば、ワツラヴィック他（2007）の「対人コミュニケーションの公理」には「コミュニケーションの内容と関係のレベル」がある。内容レベルとは情報内容であり、関係レベルとはコミュニケーション参加者間の関係を表す。コミュニケーションの受け手と送り手が間接的に結ぶメッセージが内容を形成するのに対して、受け手と送り手を直接結ぶのが関係レベルであるという。Tannen(1990)は、社会言語学の立場から会話を「リポートトーク」(report talk) と「ラポールト

- ク」(rapport talk) とに区別した。前者は知識や技術や情報を相手に見せるものであり、男性が多く用いるという。後者は相手に似たような経験や考えを話すことを通じて居心地のいい親近感を作り出すものであり、女性が多く用いるという。また東(1997)は、言葉の機能について「客観的な情報」(referential message) と「主観的、心理的な情報」(affective message) を伝えることから説明する。海保(1997)は、認知心理学の視点から知的機能と感情的機能にこれまでの研究が分かれていたことを述べた上で、両者がクロスオーバーする「温かい認知」に着目している。なお、言語の機能を3つ以上のカテゴリーで把握する枠組みについてはハリデー・ハッサン(1991)が詳しく整理している。
- (5) 長田(2009)は、グループ討議の調査からこの両者が話し合いには必要不可欠であることを具体的に示している。間瀬・守田(2011)も論理的思考を支える「人間関係の調整」が重要であることを調査から指摘する。
 - (6) なお長田(1999)では、甲斐(1990a)を踏まえ両者を「思考」と「コミュニケーション」という枠組みで捉え、1990年代の目標論を概観している。
 - (7) 話教研による討論は「今日のディベートをめぐる議論の原型をなしたという評価が可能なほど高い水準に達している」(甲斐, 1997, p. 5) とされる。このほかにも1990年代のディベートの隆盛には、岡本(1992)などの影響などをあげることができる。
 - (8) ただし昭和40年ごろ以降になると、森岡(1972)；奥水(1963)など国語科から話し言葉指導を外したほうがよいと主張し始める。なお倉澤(1968)；倉澤・青年国語研究会(1970)；甲斐(1990a)ではこのよう森岡論の問題点を端的に指摘している。
 - (9) 討論指導の重要性について、香西(1995, p. 37)は「異なる意見の対立によって問題を深めていくということが、われわれの思考の働きそのものだからである。われわれがものを考えるときは、頭の中に対立を作り出し、後の考えが前の考えに反論し、それを否定することによって思考を発展させていく。そして、もはや反論の出なくなったときが、思考が終わるときなのである」と述べる。そのため議論の訓練を徹底した反論の練習から始めるべきだと主張する。
 - (10) 中村(1990)は大久保理論の特質について詳しく検討している。
 - (11) これからの課題はあくまでも一般的に想定されるものである。こういった問題点をあらかじめ考慮した実践も数多くある。
 - (12) 「二値的思考方」(two-valued orientation) は、アルフレッド・コーズギブスキーが作り出した用語だが、もともととは否定的なニュアンスは含んでいないという(ハヤカワ, 1974, p. 13)。
 - (13) ただし、この指摘は必ずしもディベートだけの問題を指摘したものではない。フォーマルな討議の機能やその限界性を論じたものであるといえよう。
 - (14) 甲斐は、戦前での議論として木下(1923)をあげている。戦後になってもこのような指摘が頻出しているという。
 - (15) これらのディベートに固有の問題に対しては、甲斐(1990b)；藤森(1995)などが一つの解決の方向を示している。また武井(1997)では、思考を深めるためにディベート後にさらに意見文を書いて他者に説明する「アフターディベート」の活用例を示している。

- (16) 井上・福沢（1995）は心理学のカウンセリング理論を国語教育に応用することを提案している。小川（2003）は、心理学の交流分析（Transactional Analysis）を踏まえて国語教育における表現指導を考察している。
- (17) 倉澤・青年国語研究会（1970, p. 42）は、「討議に発展すると、複数の相手意識がなければならないし、時間の制約、制限の意識も必要となる。また、解決すべき事実関係の八割ぐらいのところで妥協するような政治性、社交性なども問題となる」という。他者と問題解決との狭間の問題を端的に指摘しているといえるだろう。
- (18) 第一の目標は「人との人との直接的なかかわりあいの場を通して、健全な人間関係意識を育て、特に公的な場での聞く、話す力の健全な向上を図って、相互理解の促進に努める」であり、第二の目標は「認識の力、論理的に思考する力を養い、自ら考えを正しく判断することを目ざす態度を育てる」（中島, 1981, p. 192-193）とある。前者は社会的情緒領域であり、後者は課題領域に重きを置いた目標とみることができる。
- (19) なお、言語感覚については浅田（2002）のレビューが参考となる。
- (20) なお甲斐（1990b）では両極を同時に実現させる実践についても議論を展開している。
- (21) 甲斐は、加藤（1966）のいう「おつきあい」「つきあい」の概念を援用している。「おつきあい」とは社会的情緒領域であり、「つきあい」とは課題領域と捉えてよいだろう。
- (22) 福岡教育大学国語科と、福岡教育大学附属（福岡・小倉・久留米）中学校による共同研究である。
- (23) ただし同書では一つの学校でこの三段階に応じた実践をすることはできず、第一の実践を附属小倉中、第二の実践を附属久留米中、第三の実践を附属福岡中に分担して実施したとされる（山元, 1997, p. 47）。

文献

- Bales, R. F. (1950) *Interaction Process Analysis: A method for study of Small Groups*, Chicago: University of Chicago Press.
- Scardamalia, M. and C. Bereiter (2009) 「知識構築－理論、教育、そしてテクノロジー－」, ソーヤー, R.K. (編) 『学習科学ハンドブック』, 培風館, 80-96 頁. 森敏昭・秋田喜代美監訳 (R. Keith Sawyer (2006) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York: Cambridge University Press).
- Tannen, D. (1990) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*, New York: William Morrow & Company.
- 青木幹勇（1981）「表現力の指導内容論」, 『講座 国語科教育の探究 2 表現指導の整理と展望』, 明治図書出版, 29-48 頁.
- 浅田孝紀（2002）「言語感覚の育成に関する学習指導研究の成果と展望」, 全国大学国語教育学会（編）『国語科教育学研究の成果と展望』, 明治図書出版, 382-386 頁.
- 東 照二（1997）『社会言語学入門－生きた言葉のおもしろさにせまる－』, 研究社出版.

- 有元秀文 (1996) 「音声言語教育で相互交流的なコミュニケーションは達成されたか」, 『教育科学 国語教育』, 第 528 号, 7 月. 明治図書出版.
- 井上尚美・福沢周亮 (1995) 『国語教育・カウンセリングと一般意味論』, 明治図書出版.
- 宇佐美寛 (2009) 『<論理>を教える』, 明治図書出版.
- 有働玲子 (1994) 「話すことの指導実践史 戦前―明治期を中心にして」, 高橋俊三 (編) 『講座「音声言語の授業」第 1 巻 話すことの指導』, 明治図書, 200―206 頁.
- (2000) 「『批判的な思考』の育成―音声言語教材の必要性―」, 井上尚美 (編) 『言語論理教育の探究』, 東京書籍, 128―142 頁.
- 大久保忠利・小林喜三男 (編) (1961) 『話しコトバ指導の技術』, 明治図書出版.
- 大村はま (1982) 『大村はま国語教室 第 1 巻』, 筑摩書房.
- (1983) 『大村はま国語教室 第 2 巻』, 筑摩書房.
- 岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成―かかわりの教育学 II ―』, ミネルヴァ書房.
- 岡本明人 (1992) 『授業ディベート入門』, 明治図書出版.
- 小川雅子 (2003) 『国語表現力の構造と育成―内的言語活動を主体とする理論と実践―』, 溪水社.
- 長田友紀 (1999) 「『思考』と『コミュニケーション』を統合する話し言葉教育の検討―対人コミュニケーション論をてがかりとして―」, 『人文科教育研究』, 第 26 号, 49―58 頁. 人文科教育学会編.
- (2009) 「グループ討議において学習者が抱える二重性―なぜグループ討議の指導は必要なのか―」, 『月刊国語教育研究』, 第 443 巻, 50―57 頁, 3 月. 日本国語教育学会編.
- 甲斐雄一郎 (1989) 「話しことは教育研究の到達点と課題」, 望月善次・飛田多喜雄 (編) 『国語科教育学―到達点の整理と今後の展望―』, 日本教育図書センター.
- (1990a) 「戦後音声言語教育の総括と展望」, 『国語指導研究』, 第 3 号, 1―12 頁. 筑波大学国語指導研究会編.
- (1990b) 「対話の教育―国語科におけるコミュニケーション教育と思考の教育との統合の試み―」, 『文教大学国文』, 第 19 号, 1―14 頁. 文教大学国語研究室・文教大学国文学会編.
- (1990c) 「国語科における二元論の自覚」, 『現代教育科学』, 第 406 号, 72―75 頁, 9 月. 明治図書出版.
- (1991) 「『話し合い』教材産出の視点」, 『文教大学国文』, 第 20 号, 22―30 頁. 文教大学国語研究室・文教大学国文学会編.
- (1992) 「『言語生活モデル』再考 (上)」, 『月刊国語教育研究』, 第 239 号, 42―45 頁, 4 月. 日本国語教育学会編.
- (1997) 「討論指導における教育内容の再検討」, 『国語科教育』, 第 44 号, 4―8 頁. 全国大学国語教育学会編.
- 海保博之 (編) (1997) 『『温かい認知』の心理学―認知と感情の融接現象の不思議―』, 金子書房.
- 加藤秀俊 (1966) 『人間関係―理解と誤解―』, 中央公論社.
- 川本信幹 (1993) 「ディベートの効用」, 『月刊国語教育』, 第 13 巻, 第 3 号, 10―13 頁, 5 月. 「教室ディベート・ハンドブック」, 東京法令出版.
- 木下竹次 (1923) 『学習原論』, 目黒書店.

- 倉澤栄吉 (1968) 「国語科教育における話しことばの指導」, 『児童心理』, 第 22 卷, 第 4 号, 34-45 頁, 4 月. 東京教育大学内児童研究会編.
- 倉澤栄吉・青年国語研究会編 (1970) 『国語科対話の指導』, 新光閣書店.
- 香西秀信 (1995) 『反論の技術—その意義と訓練方法—』, 明治図書出版.
- 興水 実 (1954) 『人間形成の国語教育』, 有朋堂.
- (1963) 「話すことの学習指導に対する新しい接近」, 『国語教育の近代化』, 第 5 号, 1-22 頁, 12 月. 国語教育の近代化のための研究会編.
- 近藤国一 (1981) 「話す力 (含む聞く力) の指導方法」, 全国大学国語教育学会 (編) 『表現指導の整理と展望』, 明治図書出版, 69-84 頁.
- 近藤頼道 (1979) 「話しことば教育論」, 倉澤栄吉・田近洵一・湊吉正 (編) 『教育学講座第 8 巻 国語教育の理論と構造』, 学習研究社, 50-60 頁.
- 世羅博昭 (1989) 『『源氏物語』学習指導の探求』, 溪水社.
- 高木まさき (2001) 『「他者」を発見する国語の授業』, 大修館書店.
- 高橋俊三 (1981) 「聞く力」, 『講座 国語科教育の探求 3 理解指導の整理と展望』, 明治図書出版, 53-60 頁.
- (1993) 『対話能力を磨く—話し言葉の授業改革—』, 明治図書出版.
- (1994) 「話すことの指導実践史 戦後」, 高橋俊三 (編) 『講座「音声言語の授業」第 1 巻 話すことの指導』, 明治図書, 207-213 頁.
- (1996) 「地に足をおろした指導と研究を」, 『教育科学 国語教育』, 第 528 号, 7 月. 明治図書出版.
- 高橋俊三 (編) (1999) 『音声言語指導大事典』, 明治図書出版.
- 高森邦明 (1982) 「表現指導資料」, 『国語科指導資料 第三巻 言語表現編』, 東京法令出版, 254-270 頁.
- 武井真一郎 (1997) 『ディベートで自分の意見を育てる』, 明治図書出版.
- 寺井正憲・青木伸生 (2001) 『ことばと心をひらく「語り」の授業』, 東洋館出版社.
- 時枝誠記 (1963) 『改稿 国語教育の方法』, 有精堂出版.
- 中島国太郎 (1981) 「話しことば教育の理論」, 増淵恒吉・小海永二・田近洵一 (編) 『講座中学校国語科教育の理論と実践第 3 巻 作文・話しことば』, 有精堂出版, 189-199 頁.
- 中村敦雄 (1990) 「討論指導論の研究—昭和三十年代前後における, 大久保忠利の理論の歴史的位置—」, 『国語科教育』, 第 37 卷, 115-122 頁. 全国大学国語教育学会編.
- (2001) 「戦後国語科教育における「スピーチの教育」の史的展開」, 『日本語学』, 第 20 卷, 第 6 号, 66-78 頁, 5 月.
- 西尾 実 (1947) 「国語教育の構想」, 『国語の教育』, 第 1 卷, 第 1 号, 5-11 頁. 言語文化研究所編, 日本教育図書.
- (1957) 『国語教育学序説』, 筑摩書房.
- (1975) 『西尾実国語教育全集 第 4 巻』, 教育出版.
- 西本喜久子 (2006) 『アメリカの話し言葉教育』, 溪水社.
- 野口芳宏 (1990) 『野口芳宏著作集 第 6 巻—話し方の技術を高める—』, 明治図書出版.
- 野地潤家 (1980) 『話しことば教育史研究』, 共文社.
- ハヤカワ, S.I. (1974) 『思考と行動における言語』, 岩波書店. 原書第 3 版, 大久保忠利訳 (S.I. Hayakawa (1972) *Language in Thought and Action*, New York: Har-

- court, Brace Jovanovich, 3rd.).
 ハリデー, M. A. K.・R. ハッサン(1991)『機能文法のすすめ』, 大修館書店. 筧壽雄訳(M. A. K. Halliday and Ruqaiya Hasan (1985) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*, Victoria: Deakin University Press).
- 福岡教育大学国語科(1997)『共生時代の対話能力を育てる国語教育』, 明治図書出版.
- 藤森裕治(1995)『対話的コミュニケーションの指導』, 明治図書出版.
- (2002)「話すこと・聞くことの学習指導目標設定に関する研究の成果と課題」, 全国大学国語教育学会(編)『国語科教育学研究の成果と展望』, 明治図書出版, 86-95頁.
- 増田信一(1994)『音声言語教育実践史研究』, 学芸図書.
- 間瀬茂夫・守田庸一(2011)「小グループによる中学生の話し合い過程の分析ー協同的な論証に着目してー」, 『学校教育実践学研究』, 第17巻, 27-37頁. 広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター編.
- 松本道弘(1982)『「ディベート」入門』, 中経出版.
- 三浦和尚(2002)『「話す・聞く」の実践学』, 三省堂.
- 湊 吉正(1989)「話しことば指導の基礎的諸問題」, 『月刊国語教育研究』, 第208号, 23-27頁, 9月. 日本国語教育学会編.
- 村松賢一(1998)『いま求められるコミュニケーション能力』, 明治図書出版.
- (2001)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習ー理論と実践ー』, 明治図書出版.
- 森美智代(2001)「『語られる身体』としての「聞くこと」ー「聞くこと」の学びの生成ー」, 『国語科教育』, 第49巻, 65-72頁. 全国大学国語教育学会編.
- 森岡健二(1972)「言語教育の本質と目的(母国語教育の立場から)」, 西尾実・石橋幸太郎(編)『言語教育学叢書 第1期-1ー言語教育の本質と目的ー』, 文化評論出版.
- 安 直哉(2005)『イギリス中等音声国語教育史研究』, 東洋館出版社.
- 安居總子(1982)「言語生活の教材化と学習指導の展開ー調査をどのように位置づけたらよいかー」, 『月刊国語教育研究』, 第117号, 19-24頁, 2月. 日本国語教育学会編.
- (1994)「聞き手話し手を育てる国語教室」, 安居總子・東京都青年国語研究会(編)『中学校の表現指導ー聞き手話し手を育てる』, 東洋館出版社, 32-41頁.
- 山元悦子(1997)「対話能力の育成を目指してー基本的な考え方を求めてー」, 福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属(福岡・小倉・久留米)中学校(編)『共生時代の対話能力を育てる国語教育』, 明治図書出版, 14-48頁.
- (2000)「音声言語教育の研究」, 森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一(編)『新・国語科教育学の基礎』, 溪水社, 188-221頁.
- ワツラヴィック, P.・J. B. バヴェラス・D. D. ジャクソン(2007)『人間コミュニケーションの語用論ー相互作用パターン, 病理とパラドックスの研究ー』, 二瓶社, 第2版. 山元和郎監訳(Watzlawick, P., J. B. Bavelas, and D. D. Jackson (1967) *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, New York: W. W. Norton & Company).